

Problemáticas dos espaços de formação docente: o liso, o estriado e a poética da história

Claércio Ivan Schneider*

Discussing spaces for teachers education: the smooth, the striated and the poetics of history

Abstract

This text highlights the formative roles of individuals in the educational field. It aims to discuss the spaces that mediate the relationship between teacher education and the prospects of teaching History, taking into consideration the variables that directly or indirectly involve the training of History teachers.

Keywords: education; teacher education; History.

Discusión de los espacios para la formación del profesorado: liso, estriado y la poética de la historia

Resumen

Este texto en particular, pone de relieve el papel de formación de las personas en el ámbito educativo, con el objetivo de discutir los espacios que median la relación entre la educación y las perspectivas de formación docente y la enseñanza de Historia. Entender las variables que directa o indirectamente implican en la formación de maestros en la historia.

Palabras claves: educación; la formación docente; la historia.

Resumo

Neste texto em particular, colocam-se em evidência os papéis formativos dos sujeitos no campo educacional, objetivando problematizar os espaços que intermedeiam a relação entre a formação docente e as perspectivas do ensino de História. Compreendendo variáveis que implicam direta e indiretamente na formação dos docentes em História

Palavras-Chave: ensino; formação docente; História.

O ensino de História e a formação docente agregam práticas e saberes de todas as ordens. Saberes tradicionais, conhecimentos científicos e imaginação histórica se inter-relacionam na prática do ensino, apontando os diferentes caminhos que a experiência e a reflexão docente oportunizam na representação da história. As relações inter e transdisciplinares, as múltiplas formas de narrativa, as novas tecnologias educacionais e a valorização da heterogeneidade das manifestações culturais implicam diferentes posturas e compreensões no saber fazer histórico. Problemas estes que tornam o ofício de professor de História uma

atividade educativa que exige, mais do que nunca, criação e criatividade voltadas à essência da razão poética como perspectiva sensível para as interpretações, as percepções e os sentidos, sempre plurais e inconclusivos, que o ensino e a pesquisa implicam no mundo contemporâneo. O docente deve estar atento às novas formas de comunicação e de linguagens, compreendendo a importância decisiva que as subjetividades, as sensibilidades e as narrativas fazem entender, investindo na dimensão poética da arte de se compreender, ensinar e escrever histórias.

Neste texto em particular, colocam-se em evidência os papéis formativos dos sujeitos no campo educacional, objetivando problematizar os espaços que intermedeiam a relação entre a formação docente e as perspectivas do ensino de História. Como entender os espaços, as linhas, as direções e as dimensões que implicam direta e indiretamente na formação dos docentes em História?

*. Prof. Dr. Depto de História UNICENTRO-Irati-PR e Programa de Pós-Graduação em História - UNICENTRO.

O que permanece e o que modifica na natureza do percurso dessa formação? De que forma os valores tradicionais e tecnológicos, entre os sujeitos e a instituição, são misturados, urdidos ou antagonizados neste ou por este processo? Qual a importância da dimensão poética no saber e no aprender histórias?

Há uma constante tensão entre a lógica docente e a discente. Espaços, perspectivas, interesses e subjetividades superpõem-se, situando professores e discentes em campos que ora se aproximam ora se opõem entre o respeito e a crença às regras institucionais ou a indisciplina e a busca pela quebra das hierarquias. No cotidiano escolar, questões socioculturais são engendradas nas experiências dos sujeitos na e a partir da Instituição, seja ela pública ou privada. As tensões demarcam posições características que remetem às posturas do professor de um lado, aluno de outro; o ensino de História de um lado e o saber discente de outro; a instituição de um lado, os estudantes de outro.

Direta ou indiretamente, estas formas dualistas de situar os papéis dos sujeitos e as regras na universidade correspondem à distinção que Gilles Deleuze e Félix Guattari constroem na obra *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, (1995-1997) entre o que identificam como espaço estriado e espaço liso e que para este texto se torna substancial discussão teórica para se lidar com os problemas acima destacados.

A conceituação possibilita refletir duas formas de se situar no campo de formação universitária: de um lado a do professor, investido pelas regras institucionais, que caracteriza o espaço estriado; de outro, os discentes, sujeitos cujas lógicas transgridem, ameaçam, zombam ou mesmo colocam em xeque o sentido institucional do ensino que recebem ou de que são alvos. Estes são entendidos no espaço liso, caracterizado pela “ausência” das regras, que implica resistência e descrença para com a instituição. Nas palavras dos autores:

O espaço liso e o espaço estriado – o espaço nômade e o espaço sedentário – o espaço onde se desenvolve a máquina de guerra e o espaço instituído pelo aparelho de Estado – não são da mesma natureza. Por vezes podemos marcar uma oposição simples entre os dois tipos de espaço. Outras vezes devemos indicar uma diferença muito mais complexa, que faz com que os termos sucessivos das oposições consideradas não coincidam inteiramente. Outras vezes ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso. (1997, p. 147-148).

É possível perceber que os espaços não se comunicam entre si da mesma maneira, embora se misturem. Essa complexidade que faz com que os dois espaços se comuniquem, entre oposições e misturas, é identificada no meio educacional. Tensão que perpassa por todos os graus de formação e que implicam posturas que, como será discutido, parece reverter as posições no espaço. Em outras palavras, o campo educacional de formação docente agrega dimensões que urdem os espaços, fazendo com que docentes e discentes percorram espaços lisos e estriados concomitantemente, em prol da formação multicultural. Nesse sentido, por mais que os acadêmicos sejam disciplinados, vigiados e instruídos pelos professores “técnicos” às regras institucionais, a permanência de valores e atitudes “marginais” superpõe-se à organização imposta pelo Estado. Assim, o controle não é eficaz, até mesmo porque os currículos também abrem brechas como formas de resistências discentes e mesmo docentes.

O espaço estriado, entendido como o espaço institucional, é dirigido e modificado segundo a natureza do percurso. Em se tratando do campo educacional, principalmente na área de formação do docente em História, os currículos, entendidos como mapas ou roteiros de viagem, que são os

instrumentos do espaço estriado, institucionalizado, identificam um percurso mensurável. O discente, no entanto, embora consciente do percurso estriado, mantém um espaço de intensidade, de valor e de interesse incerto, afrontando entre o liso e o estriado. A universidade, nesse sentido, não significa espaço estriado por natureza, uma vez que nela ocorrem os dois espaços, o liso e o estriado, que se comunicam, se contaminam, não necessariamente são opostos. Por questões como esta, a universidade, apesar da intenção uniformizadora e das ferramentas de estrialização (regras, estatutos, currículos) dominantes de seu espaço, continua abrindo brechas para os estudantes preservarem os espaços lisos. Impossível neutralizar ou estrializar esses sujeitos em sua completude.

Em meio a esta discussão que intermedeia a relação entre os espaços dos sujeitos no campo educacional, é fundamental compreender os diferentes sentidos que a educação, o ensino de História e a formação de professores implicam na atualidade. Este texto busca mapear a natureza e as implicações dos afrontamentos que caracterizam esse universo relacional. Defende-se a necessidade de investimento em uma perspectiva de História que sobrevalorize a dimensão poética. A construção de uma sociedade participativa pautada no respeito à multiplicidade de manifestações e sentidos é um compromisso que extrapola os espaços formativos e que sugere novas formas de investimentos de sentidos, de subjetividades, de sensibilidades no espaço do saber fazer histórico. Nesse sentido, para a análise que se propõe, associa-se, às formulações de Deleuze e Guattari, a noção de poética da história, promovida por Paul Zumthor.

Problemáticas do espaço de atuação e de formação docente

Aprender de forma medíocre é mediocrizar quem aprende, pela absolutização do conteúdo da informação. É desumanizar o ser humano na aquisição da sua “segunda natureza” mediocrizada. É uma “semiformação” que gera um outro tipo de “formação” que bem poderia ser chamada de deformação, pois produz a esquizofrenia pessoal e social. (FERREIRA, 2004, p. 123).

Naura S. C. Ferreira no artigo “Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na ‘cultura globalizada’” discute com propriedade as características da contemporaneidade e a necessidade de se pensar e de se ressignificar a formação de profissionais da educação e da gestão educacional. A banalização, entendida como despreocupação com as questões políticas, sociais e culturais, aparece como um sintoma crônico de uma sociedade que a autora percebe como resultante de uma construção midiática voltada à promoção do consumo, do hedonismo e do narcisismo como fórmula do sucesso. Banaliza-se a vida e também a morte. De outro lado, àqueles que não têm acesso a este mundo do “fascínio” tecnológico, gera-se uma violência das “faltas de”, que causam indignidade, ódio, miséria, discriminação, intolerâncias. E o que resta? Insegurança, vazio, medo, angústia, terror, solidão. “Restou a produção, em massa, de mercadorias que coisificam as pessoas e personalizam as coisas.” (FERREIRA, 2004, p. 1235).

A mediocridade se tornou característica principal na fórmula de um ensino tecnicista que deixou de privilegiar a dimensão humana na prática formativa, entendida como “deformação”, haja vista a constituição de um mundo globalizado construído como fetiche, no qual as relações ético-políticas se coadunam na promoção de uma única perspectiva neoliberal de sociabilidade humana viável, entendida como “nova era do mercado”, cada vez mais individualista e utilitarista. (FERREIRA, 2004, p. 1230).

Neste universo estriado pelo mercado e pelos órgãos promotores das políticas públicas, a educação e a formação de profissionais da educação¹ aparecem reduzidas ao economicismo do emprego e da empregabilidade, da eficiência e da eficácia, da competitividade, da produtividade e consequente entropia da formação humana e da cidadania. (FERREIRA, 2004, p. 1231). Banaliza-se a realidade concreta, as diferenças, os espaços lisos constituintes de uma sociedade que atende cada vez mais a qualificações e capacitações mais elevadas, no entanto, desprovidas do alicerce da ética humana. Por isso:

Mais do que nunca se faz necessário humanizar a formação e as condições de trabalho e de existência dos profissionais da educação. Mais do que nunca se faz necessário ressignificar a gestão da educação a partir de outra ética, que permita fazer frente aos desafios constante da “cultura globalizada” na “sociedade transbordante”, “insatisfeita”, constituída por “ressentimentos” e de exacerbação do individualismo. (FERREIRA, 2004, p. 1231).

Ressignificar se torna palavra-chave para a educação. Nesse sentido, Naura defende o investimento em uma gestão democrática que implica na formação de profissionais da educação fundamentados na ética da cidadania. Cidadania compreendida como soberania e autoconsciência e não dependência, alienação e subserviência. Cidadania que se dará pelo conhecimento. Assim:

O estatuto e o valor da formação para a cidadania, hoje, necessitam se constituir de todos os elementos e recursos que permitam ao novo cidadão ter possibilidade de trânsito entre as culturas dos diferentes povos. E transitar com uma compreensão democrática de respeito a todas as diferenças e com a permanente possibilidade de acesso aos recursos necessários a essa formação, e que esta se assente em uma nova “ética humana” alicerçada na solidariedade e na justiça social, no respeito às diferenças e aos direitos de todos. (FERREIRA, 2004, p. 1239-40).

As questões destacadas por Ferreira apontam para a necessidade da construção de uma nova gestão educacional que acata e respeita o multiculturalismo. Nesse sentido, novas práticas, novos currículos, novos sentidos devem ser agregados à formação dos docentes. Como gestores, que tomam decisões, que organizam e que dirigem, os profissionais da educação têm a responsabilidade com o social, o que implica o exercício do diálogo e a compreensão das contradições.

Diálogo como fraternização de idéias e de culturas que se respeitam porque constituem diferentes produções humanas. Diálogo como verdadeira forma de comunicação humana, na tentativa de superar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas a fim de se construir, coletivamente na escola, na sociedade e em todos os espaços do mundo, uma nova ética humana e solidária. Uma nova ética que seja o princípio e o fim da gestão democrática da educação comprometida com a verdadeira formação da cidadania. (FERREIRA, 2004, p. 1242-43).

O compromisso da gestão democrática da educação, na perspectiva de Ferreira, deve estar pautado na conquista da cidadania. O diálogo, nesse sentido, parece se constituir em uma via privilegiada no sentido de humanizar a formação. Mas será que se o conceito de cidadania, quando ligada à realidade presente no universo de ensino e de formação docente, realmente se faz presente? Será que o discurso e a prática de uma cidadania estriada, institucionalizada, atende aos direitos das comunidades ou grupos de estudantes marginalizados, que abraçam causas, modos de vida e sentidos formativos diferenciados?

Em comunicação proferida no Simpósio Internacional sobre a Juventude no Rio de Janeiro em 2004, José Machado Paes discute as diferentes dimensões do conceito de cidadania, investindo especial atenção à cidadania participativa como forma de atender aos grupos que tradicionalmente são

excluídos dela. Corroborando com o quadro contemporâneo apresentado por Ferreira, que identifica o descompromisso e o desencanto dos jovens com as instituições e os modos tradicionais de participação política, Paes, por outro lado, investe no reconhecimento das diferentes formas de cidadania que os jovens reivindicam a partir de novas subjetividades e identidades grupais. Na escala do espaço liso, pensando na perspectiva do discente, o autor demonstra com clareza a afirmação de uma identidade que investe na autoimagem, que reivindica o uso livre do corpo, da sexualidade, dos estilos de vida, que pressupõe variedades de vivências de afeto e de opções de vida. Neste quadro: “a hipótese que se debate é a do exercício da cidadania poder também expressar-se no poder inventivo das margens que se manifestam insurrectas em relação às estratégias de encerramento e que ganham todo o seu fulgor nos jogos de abertura.” (PAES, 2005, p. 56).

Paes, fazendo referência ao arcabouço conceitual de Deleuze e Guattari, decodifica os espaços lisos e estriados que caracterizam os jovens na atualidade. Focando especial atenção às ruas (ao movimento dos *breakdancers*; *rappers*; *graffiters*; *skaters* etc.) o autor percebe as diferentes maneiras pelas quais os jovens reinventam e articulam os espaços, entendendo a cidadania como um movimento de rejeição à cidade planificada a favor da cidade praticada, como abrigo das manifestações culturais. O conceito de cidadania participada é construído a partir das relações e dos intercâmbios entre estes espaços, como forma de fluidez de ideias, de criatividade produzida pelas margens. Assim:

Sugerimos que as margens podem ser produtoras de resistência, de criatividade, de formas re-activas de cidadania cultural, que se rebelam contra formas arcaicas de cidadania imposta. No entanto, se é certo que as margens culturais de onde emergem as mais criativas culturas juvenis se podem constituir em territórios de crítica aos poderes estabelecidos, também podem por estes ser absorvidas, como acontece com boa parte das criações musicais. Ou, então, converter-se em formas de pura alienação social. (PAES, 2005, p. 62).

As discussões e problematizações de Ferreira e de Paes são cruciais para pensarmos o campo de formação docente. As diferentes percepções em torno da noção de cidadania, estriada e lisa, se coadunam na medida em que ambas reclamam a necessidade do diálogo, sempre tenso e inconcluso, entre a esfera institucional, formativa, estriada, fechada e a esfera discente, nômade, marginal, subjetiva, aberta. Novamente com Paes (2005, p. 60):

O espaço nômade é localizado, não limitado. Limitado é o espaço estriado que Deleuze e Guattari denominam de “global relativo”: é um espaço limitado em suas partes, às que correspondem direções constantes, separadas por fronteiras; é também um espaço limitador que restringe e exclui. A cidadania não é exclusiva do “global relativo”. Onde ela se vive em toda a sua plenitude é no absoluto local – um absoluto que tem sua manifestação no local. Para Deleuze e Guattari, o absoluto confunde-se com o lugar não limitado: não se trata de uma globalização ou universalização centradas em princípios abstratos ou em direitos de Estado; antes, trata-se de uma sucessão infinita de operações locais que dão lugar a uma cidadania participada.

Para exemplificar esta discussão, toma-se o trabalho do professor Luis Fernando Cerri “Cidade e identidade: região e ensino de história”. Neste texto, o autor problematiza a dimensão espacial no exercício de formação de professores “aprendizes”, o que implica um olhar para a própria identidade. Segundo ele:

Compreende-se que simplesmente ensinar uma dada História local (a dominante) ao conjunto dos alunos significaria necessariamente contribuir com a alienação, no sentido de distanciamento entre sujeito (o aluno) e o objeto (a cidade e o passado), alienação que seria marcada pelo fato de o indivíduo assumir uma identidade que objetivamente não é a sua [...]. A história local deve ser uma composição de pluralidades e experiências diversas que se encontram num mesmo lugar (a

cidade) que entretanto não as determina, não as congrega, não lhes atribui uma lógica unificada, obrigatoria, terapêutica. A cidade só as reúne. (CERRI, 2008, p. 39-40).

Experiências diversas, entre espaços diversos em diferentes situações. O ensino de histórias se torna questão central para a composição das identidades pessoais e coletivas. A questão dos espaços, a pluralidade dos sentidos e as múltiplas experiências que a prática docente proporciona evidenciam a que o “local não está no espaço e sim na experiência dos indivíduos”. (CERRI, 2008, p. 37). Logo, “a história local pode mostrar que não é necessário ou obrigatório que as histórias se encaixem em uma só lógica: pelo contrário, não há uma lógica comum a todos os eventos nos vários níveis da atividade humana, mas uma multiplicidade de sentidos em que a história se desenvolve”. (CERRI, 2008, p. 40-41).

Cabe ao docente, e este texto explora em especial o docente de História, compreender as distâncias e as aproximações que inter cruzam o espaço formativo, na tentativa de fomentar a cidadania participativa, na perspectiva plural, priorizada na dimensão humana. Nesse sentido, defende-se o direito à igualdade na diversidade das formas de se manifestar, de se sentir, de se fazer histórias, de se falar. Mas como, no saber fazer docente, esta prática se tornaria viável? Rui Bebiano, em artigo intitulado “Sobre a poética da história”, oferece e explora a dimensão poética do saber/fazer histórico na atualidade, que pode ser entendida como forma de se ressignificar a prática formadora, investindo cada vez mais no plano subjetivo em detrimento do saber científico. Segundo ele:

Vivemos uma época de heterodoxias, na qual também as formas de produção do conhecimento do passado e da sua comunicação se recriam, multiplicam e, mais do que nunca, divergem. Redefinem-se critérios, relativizam-se conceitos, e ciência deixa, igualmente neste campo, de ser sinônimo de verdade inquestionável, salientando-se o carácter lacunar, as características polimórficas e a opacidade dos documentos, reassumindo-se o uso da narrativa e voltando mesmo, em muitos casos, a afirmar-se uma preocupação com a vertente artística das suas formas de expressão. Assiste-se igualmente ao convívio, quase sempre pacífico e silencioso, mas inevitável e pleno de consequências, entre os historiadores que defendem ou praticam uma história cientista, que se pretende objectiva e se quer explicativa, e aqueles outros que desenvolvem experiências de investigação e de escrita que atribuem um papel decisivo ao elemento subjectivo, à dimensão poética e à vertente assumidamente interpretativa do seu trabalho. (BEBIANO, 2000, p. 2).

A compreensão que se constata aplicada ao ensino de História e à formação de professores “aprendizes” pode ser representada a partir desta realidade contemporânea. Grande parte dos professores de História se identifica ao primeiro grupo apontado por Bebiano, que se preocupa em defender e em praticar uma história científica, objetiva, explicativa e conteudista, apoiada quase que exclusivamente em livros didáticos e artigos científicos. Resultado desta perspectiva que se mantém fechada à renovação de suas ferramentas e linguagens é a crise que caracteriza a área, evidenciada principalmente no desinteresse generalizado pela História por grande parte dos discentes secundaristas e universitários. Como entender esta desmotivação?

O sentido da educação, os valores e os métodos defendidos por grande parte dos docentes da área sinalizam para a crise dos paradigmas da História e, conseqüentemente, do ensino de História. Perspectivas desatualizadas, práticas já ultrapassadas, apoiadas na ditadura dos conteúdos e na prisão dos livros didáticos e de artigos científicos, que se tornam manuais seguros de uma história-verdade. Pontos que podem ser ampliados à falta de sensibilidade histórica e a arrogância de uma pseudoautoridade docente que privilegia o adestrar, o disciplinar, o padronizar – o estriar – como estratégias insuperáveis de uma ciência histórica que, ao invés de questionar, de sensibilizar, de

emocionar, de um refletir acerca de ação e transformação, privilegia a inércia, provocando o desinteresse e, por fim, uma forma de considerar a história como objeto “morto”.

Sim, a História que se busca “ensinar”, principalmente nas escolas, parece morta. Estática, distante da realidade dos alunos, objetiva, reducionista. Não emociona, entedia. Não sensibiliza, desmotiva. Não provoca indignação, aliena. Não aguça reflexões e nem privilegia a imaginação. O espaço estriado já não atende às perspectivas de formação que a atualidade exige. E os discentes estão vivos, sensíveis, emotivos, estão à flor da pele. Formados em uma perspectiva racionalizadora que atende aos interesses de uma sociedade conservadora, excludente e adestrados ao mundo do trabalho e do consumo.

Como lidar com estas discrepâncias? Será que o futuro da História nas salas de aula está determinado apenas a esta perspectiva estriada de ensino? Por que a história reduzida aos manuais didáticos, em histórias únicas, ainda escamoteia ou desprestigia realidades diversas, os espaços lisos, opostos ou distantes aos objetivos oficiais? Até que ponto os professores contribuem para a perpetuação desta realidade educacional? Por outro lado, como superá-la? Como valorizar a História por sua poética, função social e humanizadora? A valorização dos saberes e das práticas tradicionais, a referência aos espaços lisos, sensíveis e subjetivos dos discentes poderiam se constituir em temas de referência para o ensino da História, contrastando com os conteúdos de conotação científica usualmente utilizados nas salas de aula?

É mais que urgente e necessário rever e superar as perspectivas oficializadoras do ensino e da formação dos docentes em História. Atentar ao caráter plural e dinâmico das diferentes formas de pensamento e de sentidos construídos na contemporaneidade. Sobrevalorizar a dimensão multicultural “rompendo com a presunção cientista e assumindo com frequência o caráter poético, como tal recorrentemente indeterminado e dependente da criatividade, da concepção, da escrita e da comunicação em História”. (BEBIANO, 2000, p. 1).

Histórias importam. Muitas histórias importam. Mas o ensino de histórias únicas, estereotipadas, veiculadoras de preconceitos e excludentes ainda prevalece na maioria das escolas e nas universidades. É preciso, nesse sentido, ressignificar a própria *performance* do professor de História, compreendido aqui como um ator político que impõe energias e sentidos na difícil tarefa de instruir jovens expressando ou narrando histórias.

Ensinar histórias também é uma arte. O professor de História lida com a arte histórica, com a arte de transmitir histórias, com representações da história. O docente pode ser visto como um ator que interpreta, que transmite e que provoca questionamentos e sentidos construídos ao longo do tempo e do espaço. Atua sobre textos, imagens, narrativas, fazendo uso de estratégias para conduzir os alunos a campos possíveis de interpretações. Um público diverso e heterogêneo, com dificuldades e perspectivas diversas, seduzidos por um mundo midiático que direciona seus desejos e sentidos para o imediatismo do presente, sempre incompleto.

Mas um mundo no qual a servidão parece voluntária – se pensarmos a adesão e o fascínio, quase que irrestritos ao mundo tecnológico, capitalista e consumista – os discentes se recusam a confiar no professor; pior, muitos o veem como inimigo, como um adversário a ser combatido. Contradição que pode ser compreendida na medida em que boa parte dos jovens reclamam cidadanias diferentes daquelas que lhes são oferecidas. A rebeldia, o desrespeito, a indisciplina representam

sintomas de descontentamento e estranhamento dos discentes com relação às instituições. Os desejos de participação e de protagonismo que a história oficial lhes nega podem ser adquiridos a partir de espaços tecnológicos em que assumem a sua individualidade. Cabe ao professor formador atentar a esses campos, compreendê-los como constituintes de uma nova realidade que deve ser apreendida. Como destaca Bebiano (2000, p. 15):

O papel cada vez mais determinante da imagem e dos restantes elementos multimídia na apreensão do real presente ou passado por parte das novas gerações - que é já uma forma autônoma e incontornável de apreensão do mundo -, a explosão da oferta televisiva e as novas capacidades trazidas pelo cabo e pela alta definição, o recurso ao vídeo e ao DVD, a generalização galopante da Internet e a integração que esta permite de uma quantidade impressionante de conteúdos formativos e informativos, a funcionalidade múltipla facultada pelos chamados "telemóveis de terceira geração", são aspectos que colocam também novos desafios ao historiador no imprescindível processo de comunicação do seu trabalho. Os quais passam, uma vez mais, pelo desenvolvimento de técnicas de elaboração e de comunicação que não podem deixar de ter em conta a experiência multimodal da narração.

A importância de se compreender a história a partir da multiplicidade linguística e discursiva não se torna apenas uma necessidade metodológica e pedagógica que caracteriza diferentes dimensões do mundo contemporâneo. Implica atingir um público-alvo, no caso estudantes de História, que se alimentam destas tecnologias reformulando interpretações, interrogações e sentidos. O cinema é exemplo marcante deste movimento. Criam, a partir delas, manifestações do que se pode entender como arte aberta, segundo Paes, aberta ao futuro. Afinal, que sentido podem os discentes dar à história se se sentem fora ou excluídos dela?

O historiador Jorge Nóvoa, em conferência de abertura do I Congresso Internacional de Historia Y Cine, fala com propriedade acerca da importância que o discurso cinematográfico adquiriu no século XX, denominado como século das imagens. Apontando para a historicidade desta arte poética, o autor explora a dimensão que esta linguagem faz compreender quando articulada ao registro histórico e literário. O impacto que atualmente as imagens, principalmente cinematográficas, provocam na formação de uma consciência histórica exigem abordagens transdisciplinares, nas quais técnica e imaginação se fundem. Segundo o autor:

O século XXI será aquele da conquista de novas formas de narrativas e representações da história e de um novo paradigma educativo baseado não mais na razão pura, mas na razão-sentimento, na razão poética. Se mais de 80% das informações (que são também formadoras) são estruturadas pelas imagens, se a proliferação das novas tecnologias são mais que incontornáveis, como poderão os historiadores permanecer à margem desses novos processos, sobretudo considerando que a razão histórica, como a razão cinematográfica, é fundadora de um novo paradigma: o da razão poética ou sensitiva (NÓVOA, 2008, p. 8).

Jorge Nóvoa toca em um ponto fundamental para se pensar o campo de formação docente: da necessidade de outra lógica de compreensão para se lidar com os problemas da educação. A formação de individualidades estanques definidas segundo modelos racionais e científicos já não se sustenta para a construção da cidadania participativa. A razão sentimento, ou o investimento nas subjetividades, nas possibilidades de uma formação plural, múltipla, se mostra um caminho mais do que urgente. Nesse sentido, o próprio diálogo que se estabelece entre o local e o global também merece ser redefinido, apoiados no que Deleuze compreende como multiplicidade, que reforça a ideia de um ensino que invista nas conexões entre as dimensões, na tentativa de aumentar as possibilidades de conexões com o mundo. O que deve interessar aos professores, como destacam os autores:

[...] são as passagens e as combinações, nas operações de estriagem, de alisamento. Como o espaço é constantemente estriado sob a coação de forças que nele se exercem; mas também como ele desenvolve outras forças e secreta novos espaços lisos através da estriagem. Mesmo a cidade mais estriada secreta espaços lisos: habitar a cidade como o nômade, ou troglodita. Às vezes bastam movimentos, de velocidade ou de lentidão, para recriar um espaço liso. Evidentemente, os espaços lisos por si só não são liberadores. Mas é neles que a luta muda, se desloca, e que a vida reconstitui seus desafios, afronta novos obstáculos, inventa novos andamentos, modifica os adversários. Jamais acreditar que um espaço liso basta para nos salvar. (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 189).

Como já destacado, o espaço institucional de formação docente é um espaço caracteristicamente estriado. Regulado por regras e procedimentos, por técnicas e condutas científicas que privilegia, como resultado, a padronização de um saber fazer direcionado às dinâmicas e interesses estatais do mercado de trabalho. No entanto, o espaço de formação docente também e fundamentalmente se constitui como espaço liso, exatamente por sintetizar, principalmente entre os discentes, espaços de afeto, de intensidades e de distâncias que não podem ser medidas, controladas, haja vista as subjetividades ímpares dos sujeitos envolvidos. O que não significa espaço de salvação ou libertação. Mas de luta, de resistência, no qual podem reconstituir desafios, inventar novos caminhos. Nesse sentido são nômades por manterem um espaço liso.

São nômades por mais que não se movam, não migrem, são nômades por manterem um espaço liso que se recusam a abandonar, e que só abandonam para conquistar e morrer. Viagem no mesmo lugar, esse é o nome de todas as intensidades, mesmo que elas se desenvolvam também em extensão. Pensar é viajar [...], o que distingue as viagens não é a qualidade objetiva dos lugares, nem a quantidade mensurável do movimento – nem algo que estaria unicamente no espírito – mas o modo de espacialização, a maneira de estar no espaço, de ser no espaço. Viajar de modo liso ou estriado, assim como pensar... Mas sempre as passagens de um a outro, as transformações de um no outro, as reviravoltas. [...] Viajar de modo liso é todo um devir, e ainda um devir difícil, incerto [...]. É hoje, e nos sentido os mais diversos, que prossegue o afrontamento entre o liso e estriado, as passagens, alternâncias, e superposições. (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 166-167).

Por mais simples que pareça, não é fácil situar a oposição que se apresenta no campo de formação docente. O que fica evidenciado desta relação nem sempre harmoniosa entre sujeitos formadores e formandos, ou seja, entre professores e discentes, é a natureza da disjunção inclusiva, se pensarmos na fórmula deleuziana. Cabe aos professores formadores “traduzirem” suas experiências, objetivando oportunizar aos discentes formas de autonomia que lhes transformem em protagonistas. Assim:

Traduzir é uma operação que, sem dúvida, consiste em domar, sobrecodificar, metrificar o espaço liso, neutralizá-lo, mas consiste, igualmente, em proporcionar-lhe um meio de propagação, de extensão, de refração, de renovação, de impulso, sem o qual ele talvez morresse por si só: como uma máscara, sem a qual não poderia haver respiração nem forma geral de expressão. A ciência maior tem perpetuamente necessidade de uma inspiração que proceda da menor; mas a ciência menor não seria nada se não afrontasse às mais altas exigências científicas, e se não passasse por elas. [...] Nunca nada se acaba: a maneira pela qual um espaço se deixa estriar, mas também a maneira pela qual um espaço estriado restitui o liso, com valores, alcances e signos eventualmente muito diferentes. Talvez seja preciso dizer que todo progresso se faz por e no espaço estriado, mas é no espaço liso que se produz todo devir. (DELEUZE, GUATTARI, 1997, p. 171).

Por uma poética da história

Vivendo em um tempo caracterizado pela crise de veracidade, uma palavra se torna chave para o exercício docente no tempo presente: inconformismo. O professor deve ter o compromisso de

permitir – em um mundo “estriado”, construído por alienações midiáticas, constituído por mediocridades e futilidades, por valores distorcidos, altamente narcisistas e preconceituosos, como apontado acima – que os professores “aprendizes” consigam atuar em espaços “lisos”, imaginar mundos paralelos e alternativos, que, se não ameacem a ordem pré-existente, pelo menos consigam questioná-la, afetando suas estruturas, não as consolidando. Nas aulas de História devem ter o compromisso de fazer com que os alunos possam pensar os assuntos de modos diferentes. Para isso, como defendido neste texto, sua linguagem, sua postura, seus métodos, sua visão de história, de tempo presente, precisa estar carregada por novas sensibilidades, emoções, pois o professor é um orientador, é uma “antena” que capta e processa as ilusões, os símbolos, os discursos, os valores sempre limitados, sempre excludentes, sempre políticos.

O professor é compreendido como um artista que sempre anda na corda bamba do conhecimento. Crente e descrente, seguro em sua insegurança, muitas vezes consciente da omissão de seu compromisso social, coerentemente incerto. Isso porque não está só. Carrega o peso da sociedade, por suas contradições insolúveis. Sua capacidade intelectual e intuitiva está à prova a todo contato nas salas de aulas. A excelência de seu saber/fazer está na capacidade de estimular os alunos, que necessitam rever suas próprias posições.

O professor se torna um *performer* quando desmascara o seu próprio tempo. Se ativo, não se cala e não se rende aos currículos oficiais. O seu tempo, o presente dos alunos, o local tornam-se matéria de referência, de discussão, de conhecimento. Busca iluminar, com energia, a própria obscuridade que impera nos livros didáticos ou textos científicos, apontando para suas incongruências. Age por palavras, por atitudes, por reflexão e desconstrução. Naturalmente desconfiando das teorias, o professor deve tentar esclarecer as implicações dos afrontamentos entre diferentes historicidades e isso só ocorre por meio da narração. Nesse sentido, o docente tem como material a emoção, o sentimento, a sensibilidade de se fazer crer e, politicamente, provocar nos alunos uma forma de revitalização, que provoque o interesse, a fuga da inércia, confrontando valores, sentidos, atitudes, na busca da autoafirmação e da autonomia como sujeito histórico.

Paul Zumthor, no capítulo “A imaginação crítica”, discute o que ele designa como objeto do historiador: um conjunto de textos poéticos pertencentes ao passado. Especialista em História Medieval, Zumthor apresenta sua angústia da busca ilusória da verdade que define como um conjunto de narrativas que produzem ou reelaboram sentimentos por meio de nossa própria historicidade. “É no seio desta condição comum que o presente se torna o lugar de um saber: sem curiosidade verdadeira nem paixão pelo atual nenhuma memória do passado pode ser viva”. (ZUMTHOR, 2007, p. 98). A crítica que o autor faz à racionalidade está no fato dela instituir uma verdade a que todos devem perseguir. Nesse sentido, a crise de verdade é uma crise de racionalidade, de teoria, de método, que aterroriza intelectuais que se negam a andar nos trilhos, ou nas normas de um campo fundamentalmente estriado pela ciência. “A questão é a natureza de um conhecimento. O que queremos saber, e qual será o estatuto do que teremos aprendido? [...] a operação de todo historiador é da ordem da arte” (ZUMTHOR, 2007, p. 99). Nesse sentido:

De fato, em história tem-se menos necessidade de uma “ciência” que de um saber. Um, infelizmente, exclui muitas vezes o outro: a ciência tomou, entre nós, durante dois ou três séculos, hábitos de tirania; e o saber, como reação, se cobre das roupas velhas de uma sabedoria. Não é mais disso que se trata, mas de visar, por meio da ciência, um saber; a primeira, usando a abstração da idéia; o segundo, se constituindo em discurso e desembocando em uma ação. A ciência parte de uma observação; o saber, de uma experiência... que falta articular em discurso: isto é, em testemunho, pois o saber procede de uma confrontação comovente com o

objeto, de um esboço de diálogo com o que ele tem de único. (ZUMTHOR, 2007, p. 100).

Nem a ciência nem o saber são seguros. A realidade sempre será um talvez, conflitual e heterogênea. Observação e experiência se articulam na difícil tarefa de buscar verdades sempre relativas e inconclusivas. Zumthor sugere metaforicamente que neste ambiente o que está em relevo é o jogo. Assim:

Nessa área do jogo e da experiência, na experiência desse jogo opera-se a transição entre o eu e o inacessível real: uma captação me é dada sobre este; sua possessão fantasmática me é oferecida, ao mesmo tempo que um prazer. Não são as próprias coisas assim conhecidas que jogam, aos nossos olhos; elas “jogam” em nós, na consciência que nós delas tomamos; isto é, o jogo está em mim, de mim (que a tradição acadêmica veste de modo ridículo sob o título de pesquisador, de sábio, de historiador, sei lá o quê?) e também, do mesmo jeito, em e de você, meu leitor, meu ouvinte, meu aluno, meu Outro. O saber é um longo, lento sabor. (ZUMTHOR, 2007, p. 103-104).

Zumthor apresenta com propriedade o que pode ser lido na simbiose dos espaços liso e estriado já demonstrado com Deleuze e Guattari. O jogo que jogamos como formadores, como docentes, como historiadores, é traçado por métodos, por teorias, por conceitos e regulamentos que estriam os espaços. Mas o contrário não é menos verdadeiro e aparece como possibilidade de transgressão a esta racionalidade. Ou seja, a crise do jogo, dos jogadores, e de todos os métodos que os ordenam oferecem novos espaços lisos de concentração. Neste ponto, o saber, a experiência e a imaginação, entendidos como possibilitadores de uma poética da história, se voltam a favor da construção de novas compreensões do mundo, mais sensíveis, mais subjetivas, mais pautadas no viver.

Com Zumthor, estamos do lado da poesia. “No sentido forte e trans-histórico da palavra: relativo, não às figuras da linguagem como tais, mas a uma maneira de conhecer o mundo, uma modalidade eminente do saber [...] sua forma é imagem [...]. Falemos a esse propósito de “imaginação” (ZUMTHOR, 2007, p. 105). Ainda com o autor:

A “imaginação”, faculdade “poética”, age segundo duas modalidades. Ela parte de uma apreensão, intensamente concreta, do real particular, mas esta apreensão se faz acompanhar (sem que os tempos nisto se distingam sempre) de uma colocação das coisas e de uma recomposição dos elementos percebidos, em virtude de analogias diversas. [...] Quando esta “imagem” reveste a linguagem e a alma, esta, pronunciando-se a si própria, diz, descobre, cria formas, de outro modo inacessíveis, latentes no que foi um “objeto”. Sem dúvida é assim que as crianças sentem, pensam e se exprimem, pelo tempo em que permanecem puras. A imaginação, contrariamente ao ditado, não é louca; simplesmente, ela des-razoa. Em vez de deduzir, do objeto com o qual se confronta, possíveis consequências, ela o faz trabalhar. Certamente há o perigo: o objeto, ela pode quebrá-lo. Mas onde não há perigo? (ZUMTHOR, 2007, p. 105-106).

A imaginação des-razoa. Zumthor está preocupado com a produção de sentidos, e estes são o resultado de séculos de informação e que implica decodificação quando confrontado com a própria historicidade. É no encontro do objeto com a historicidade do sujeito que se constrói a relação poética.

Em todos os objetos que sobressaem da história (e portanto da historiografia) é preciso procurar “o lugar do nosso encontro”. O que isto quer dizer se não reorganizar os dados que se inventariou e deles imaginar o sentido? Fazer nascer de seu fruto, de um fruto provável, essa matriz significante? Um adágio paradoxal assegura que toda história é contemporânea. [...] O que afirmo é a natureza poética desse envolvimento. (ZUMTHOR, 2007, p. 108).

A natureza poética do envolvimento entre o objeto e o sujeito ressoa como uma receita que

valoriza o caráter narrativo da história. A arte de historiar, de um querer imaginar se faz na e pela articulação dos espaços, revelando afrontamentos, posições e sensibilidades que fogem de uma racionalidade que se quer como verdadeira. Investir neste campo, procurando nos objetos o lugar de nosso encontro, de nossa história, gera um prazer, um prazer de historiar que hoje parece distante na compreensão que se tem e que se defende para o ensino e a formação dos docentes.

Em virtude de seu caráter analógico e, pois, ficcional, o discurso “poético” do historiador, por natureza é narrativo. [...] esse discurso não diz nada, e ressoa (orgulhosamente às vezes) no vão do absurdo. E em sua qualidade de narração que o discurso mantido pelo historiador declara sua relação com o lugar singular de sua dupla origem. Só assim há uma chance de dar a sentir uma presença e, talvez, uma beleza. A beleza vem a mais, como uma graça. Mas da presença gera-se um prazer. E o prazer é o mais alto valor do espírito, pois é ao mesmo tempo alegria e signo: o signo de uma vitória de e sobre a vida, esta vitória que nos faz humanos. (ZUMTHOR, 2007, p. 108-109).

A presença, a beleza, a graça e a alegria que Zumthor reclama à história e ao historiador são pressupostos básicos para a formação docente. A consciência de si, do caráter narrativo do saber fazer histórico, dos limites racionais da profissionalização, da experiência que se funda no contato direto e subjetivo com a realidade, é, ainda que de forma limitada, aspecto constituinte para a formação da subjetividade plural e múltipla que define um docente em História. Os espaços mais do que se opõem, se complementam. Nesse sentido, as contradições devem ser tomadas como formas de se suspender um mundo constituído por verdades, provocando nos discentes a valorização de formas plurais de se perceberem e de visualizarem o mundo a sua volta.

Ao ensino e à escrita da História associam-se conhecimento, criatividade, destreza e argumentação, o que implica cuidados com a forma narrativa e com a exposição compreendida desde Aristóteles como retórica da “arte da persuasão”. No entanto, o estatuto cientificista ou a “pretensão científica” que norteia o saber/fazer histórico, que persegue desde o período das Luzes a obtenção de uma verdade, passa na contemporaneidade a ser questionado, e o que se assiste, principalmente no diálogo com a literatura e outras formas artísticas como o cinema, uma reaproximação com o campo das artes. Tendência que sinaliza um rompimento com a presunção científica e volta-se ao caráter poético da História, compreendida como dependente da criatividade, da escrita, da concepção e da comunicação.

De tudo o que foi exposto, uma pergunta se torna imperativa: o que significa ensinar História hoje? Ensinar é mostrar e mostrar não significa doutrinar, significa dar informação, mas também mostrar como compreendê-la e analisá-la, como raciocinar e questionar esta informação. Significa identificar aqueles que escrevem ou produzem sentidos sobre a História, seus objetivos, seus interesses, seus juízos e pretensões. Ensinar é mostrar que a educação é uma ferramenta da “cidadania participativa” (PAES, 2005), do exercício crítico da democracia, da emotividade, da formação de valores, de sentidos e de opinião! O papel do professor é fazer os alunos pensarem, duvidarem, se perguntarem! Para isso, é fundamental valorizar e estimular os valores humanos, sensíveis, artísticos, com a intenção de que estes sujeitos adquirirem consciência crítica da realidade, humanizando-a.

Adotar a sensibilidade e a percepção poética como parte de um arsenal didático do saber fazer docente se transforma em um método que privilegia a dimensão humana da ciência histórica. A concentração no aluno, como leitor, sujeito e personagem, cruzando leituras e performances, aguçando imaginação e sensibilidade é o caminho para a poética. Uma poética que estimule os discentes/

docentes a construir linhas de fuga para o estabelecido, o já conhecido e nomeado. Que privilegie a multiplicidade e o multiculturalismo como chaves de leitura de um mundo sempre construído entre os espaços lisos e os estriados. Nesse sentido, cabe ao docente formador colaborar para que os futuros docentes possam se constituir a partir da formação de subjetividades flexíveis, fluídas como o mundo também o é constituído. Intervir no mundo de forma poética tal qual defendida por Zumthor. Pensar e construir o saber histórico de forma *derivesca*.

Compreender, narrar e ensinar história na sua vertente poética permite ao professor criar condições para transformar a compreensão do presente e do passado, renovando métodos e a fim de torná-la viva, que vá ao encontro das expectativas e interesses dos alunos. Afinal de contas, como afirma Bebiano, “a história serve para humanizar as pessoas e para as preparar para o exercício da cidadania através do enriquecimento cultural, e que serve também para divertir, dessa mesma forma que foi usada, geração após geração, pela ancestral tradição de contar e de ouvir histórias” (BEBIANO, 2000, p. 14).

Este texto buscou apontar, na problemática do campo de formação do docente em História, para as diferentes formas de saber que representam modos de estar e de viver no mundo. A linha conceitual de Deleuze e Guattari, a partir dos conceitos de espaço liso e espaço estriado, foram tomados como base teórica para se compreender a complexidade deste meio. Como forma de mediar a problemática, sugeriu-se um caminho formativo, nomeado como poética da história, que atenda, ainda que de forma inconclusiva – haja vista as heterogeneidades e singularidades de cada sujeito – aos desafios que o saber/fazer histórico implicam na e para a profissionalização dos docentes em História. Espero ter ficado claro como o espaço liso e o espaço estriado no campo educacional podem ser experimentados. O processo formativo implica capturar espaços estriando-os, mas também é na própria prática e subjetividade dos discentes formandos que se alisam os espaços.

Referências

BEBIANO, Rui. **Sobre a história como poética**. 2000. Disponível em: <http://ruibebiano.net/docs/hpoetica.pdf> Acessado em: 13.jun.2011.

CERRI, Luis Fernando. Cidade e identidade. Região e ensino de História. In: ALEGRO, Regina Célia [et al.]. **Temas e questões: para o ensino de História do Paraná**. Londrina: EDUEL, 2088. p. 27-41.

CHAUI, Marilena. As humanidades contra o humanismo. In: SANTOS, Gislene A. (org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V.5. Ed. 34, São Paulo, 1997.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na ‘cultura globalizada’. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.25, n.89, p.1227-1249, Set./Dez. 2004.

NÓVOA, Jorge. A relação cinema-história e a razão poética na reconstrução do paradigma histórico. In: **Olho da História**. n.10, abril de 2008.

PAES, José Machado. Jovens e cidadania. In: **Sociologia, problemas e práticas**. N.49, 2005, p. 53-70.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Recebido em: 10/11/2012

Aprovado em: 19/12/2013

¹ Atentar, para ampliar esta discussão, ao texto de Marilena Chaui "As humanidades contra o Humanismo", no qual a filósofa desenvolve um estudo acerca do consenso de interesses entre as instituições promotoras e financiadoras do ensino superior no Brasil e na América Latina. Analisando as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, documentos da reitoria da USP e o documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Chaui mostra a homogeneidade do pensamento administrativo que entende a universidade direcionada à razão de mercado. O mais instigante, nessa análise, é a observação da autora para o desaparecimento de outra realidade, uma vez que a gestão é entendida apenas a partir das categorias do custo/benefício, recompensa/punição e desempenho. As funções profissionais e técnicas são privilegiadas e, nesse sentido, a universidade perde sua maior razão de ser. CHAUI, Marilena. "As humanidades contra o humanismo". In: SANTOS, Gislene A. (org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.